

# Lærmangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole

*Av Thor Ola Engen, Høgskolen i Hedmark  
Else Ryen, Universitetet i Oslo*

## Sammendrag

På 1960-tallet begynte det å komme elever med flerspråklig bakgrunn i et visst omfang til norsk skole. I tiåret som fulgte kom det både stortingsmeldinger og statlige rundskriv der disse elevenes behov for tilpasset opplæring ble erkjent, men fokuset var primært på norskopplæringen. Morsmålsopplæring ble ikke tillagt vekt. I tråd med dette tok det også tid før en i norsk skole så betydningen av å ansette tospråklige lærere, og også etter at morsmålsopplæring kom inn i mønsterplanen (M87), har tospråklige lærere vært en marginalisert gruppe ansatte i skolen. Det ble ikke stilt kvalifikasjonskrav, og mange lærere har arbeidet i årevis i deltidsstillinger og uten fast ansettelse. Intensjonene som kom til uttrykk i offentlige dokumenter var ofte gode, men implementeringen manglet. I 1997 begynte imidlertid situasjonen å endre seg, ikke minst på grunn av initiativ fra lærerorganisasjonene Norsk lærerlag og Skolenes landsforbund. Deres initiativ ledet fram til statlig støtte, et høgskolesamarbeid og til en faglærerutdanning for tospråklige lærere. Nylig har det også kommet klare kompetansekrav både til morsmålslærere og til tospråklige faglærere. Det er denne delen av norsk skolehistorie vi ønsker å dokumentere i denne artikkelen.

*Nøkkelord: morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, politiske intensjoner vs. implementering, fagpolitisk initiativ, høgskolesamarbeid, tospråklig faglærerutdanning.*

## Innledning

I denne artikkelen er det de tospråklige lærernes plass i norsk skole som er i fokus. Vi ønsker å oppsummere et lite stykke moderne norsk skolehistorie og vise hvordan det hos både lokale og sentrale myndigheter vokste fram en forståelse for at det er behov for både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring for minoritetsspråklige elever.

Første gang sentrale myndigheter anbefalte bruk av tospråklig personale i undervisningen, omtalt som ”morsmålsinstruktører”, var i et statlig rundskriv fra 1978. Men som termen antyder, hadde myndighetene liten forståelse for at de personene som skulle drive undervisning i og på minoritetselevs eget språk, burde ha både reell og formel faglig og pedagogisk kompetanse. Den formelle kompetansen var viktig ut fra de tospråklige lærernes behov for ordnede og likeverdige arbeidsvilkår, mens den reelle kompetansen var avgjørende ut fra de minoritetsspråklige elevenes behov for fullverdig opplæringskvalitet. Imidlertid hadde de som ble rekruttert til arbeid i skolen som morsmålsinstruktører eller morsmålslærere, varierende kvalifikasjoner også lenge etter at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kom inn i planverket og fikk en sterkere formell plass i skole og barnehage. At det ble en endring i situasjonen, synes å ha vært avhengig av enkeltpersoners engasjement, fagpolitiske innspill og innsats fra høyskolene. Innsatsen blant disse aktørene bidro til at det kom på plass et lærerutdanningstilbud som kunne gi de tospråklige lærerne noenlunde likeverdig formell status i skolen, samtidig som tilbudet var bedre egnet til å rekruttere tospråklige studenter enn den konvensjonelle veien til lærekompetanse. Tretti år etter at ”morsmålsinstruktører” ble nevnt i et statlig rundskriv, forelå det så en mulighet til å ta en bachelorgrad som tospråklige faglærer – etter en spesialsydd og godkjent modell.<sup>1</sup>

Det er noen hovedfaser i denne utviklingsprosessen vi ønsker å beskrive i denne artikkelen, med de minoritetsspråklige elevenes opplæringsbehov slik det ble oppfattet og definert av skolemyndighetene, som en horisont for framstillinga.

## Fra M74 til M87

Med Mønsterplanen av 1974 ble det introdusert en plan i ”Norsk som fremmedspråk”. Denne var utformet med tanke på ”elever i språkblandings-

distrikt”, og først og fremst samiske elever. Men det het også at elever med finsk bakgrunn kunne få ”nytte godt av det eksisterende opplegget med norsk som fremmedspråk”. I tillegg ble det pekt på, i et siste avsnitt under omtalen av denne fagplanen, at det også kunne være aktuelt i norsk skole ”å gi opplæring til barn av foreldre som kom til landet som fremmedarbeidere. Utviklingsarbeidet med norsk som fremmedspråk må derfor også ta hensyn til en slik elevgruppe” (Mønsterplan 1974: 72).<sup>2</sup> For samiske elever ble det også gitt rett til å få den først lese- og skriveopplæringa på morsmålet, og det var en egen fagplan i ”Samisk med skriftforming”. De rettighetene samiske elever fikk gjennom M74 må ses i sammenheng med den lange historia som marginalisert gruppe som disse elevene hadde hatt (Engen 2010, in process).

For øvrig vokste det gradvis fram en offentlig politikk ved at opplæring for minoritets elever ble behandlet i offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Dette ble også i noen grad implementert i rundskriv og ble omsatt i praksis gjennom lokale fortolkninger.

I Oslo kommune hadde de begynt å gi støtteundervisning til utenlandske barn i skolen allerede i 1969. I statlige dokumenter ble minoritetsbarnas – eller ”*de fremmedspråklige elevenes*” – særskilte behov berørt for første gang i St.meld. nr. 39 1973-74. Her ble det pekt på at de fremmedspråklige barna først og fremst trengte opplæring i norsk og i norske samfunnsforhold. Men det ble også erkjent at elevene hadde behov for å holde kontakt med sitt eget morsmål og sin egen kultur. Undervisning i de fremmedspråklige elevers morsmål mente en likevel normalt ikke ville falle inn under grunnskolelovens regler (St.meld. nr. 39 1973-74:37: 39). Denne holdningen ble stadfestet i St.meld. nr. 107 1975-76 *Om innvandringsstoppen og arbeidet med innvandringsproblema*, der det heter at: ”Departementet antar at en inntil videre (...), bør prioritere opplæringen i norsk”, og at: ”Noen systematisk ordning for morsmålsundervisning har en av budsjettmessige hensyn ikke kunnet foreslå” (St.meld. nr. 107 1975-76: 49). Men det ble også innrømmet at ”Slik opplæring kan (...) være av stor betydning for tilegnelsen av norsk og for å opprettholde tilknytningen til egen familie- og kulturbakgrunn”. En ønsket derfor å styrke morsmålsopplæringa. I Oslo kommune hadde det blitt gitt noe morsmålsundervisning allerede fra skoleåret 1973-74, og i 1976 begynte staten å gi statstilskudd til såkalt støtteundervisning i norsk. Dette skjedde i og med Rundskriv F-7/76 som åpnet for særskilt bevilgning og statstilskudd til norskopplæringa for ”fremmedspråklige elever” i elevens første to år i norsk grunnskole. I tillegg ble faget

”norsk som fremmedspråk” lansert, et særskilt norskopplegg som skulle gi minoritetselevene tilstrekkelige ferdigheter i norsk til at de kunne klare seg i skolen. Verken morsmåls lærere eller morsmålsundervisning ble imidlertid nevnt.

I KUDs rundskriv F-65/78 ble statstilskudd til norskopplæring av minoritetsspråklige elever innrømmet under betegnelsen ”norsk som fremmedspråk”. Opplæringa skulle fortsatt være begrenset til de første to årene i norsk grunnskole, og kommunene ble ikke pålagt å sette i gang slik undervisning. Dette rundskrivet begrunner imidlertid også morsmålsopplæring, og det gis tre argumenter. For det første ble morsmålet omtalt som et tenkespråk, og dermed som et viktig grunnlag for annen språkopplæring, særlig når en kom til abstrakt tenkning. For det andre ble det framholdt at morsmålsopplæring er av grunnleggende betydning for minoritetsbarns trivsel og videre utvikling, og for det tredje ble morsmålet beskrevet som viktig for å holde kontakten med egen kultur og eget miljø. Selve morsmålsbegrepet ble imidlertid ikke definert. Rundskrivet forslo også at skolene skulle nytte ”morsmålsinstruktører”. For å kunne bli engasjert som morsmålsinstruktør måtte en være en utenlandsk person som hadde gode ferdigheter i sitt språk og hadde avlagt tilfredsstillende prøve i norsk, het det.

Året etter kom Rundskriv KUD F-54/79. Her ble norskopplæringa behandlet stort sett som i rundskriv F-65/78. Når det gjaldt morsmål, ble dette nå definert primært som *nasjonalspråket*, og det ble anbefalt å gi talespråksundervisning der det fantes instruktører. Kommunene ble videre pålagt å sette i gang morsmålsundervisning to til fire timer i uka pr. gruppe på 12 elever. Morsmålsopplæringa skulle inneholde orientering om hjemlandets kultur, historie, geografi og samfunnsforhold. Året etter, med Rundskriv F-90/80, ble tilskuddsordningen for norsk utvidet til å gjelde fremmespråklige elevers tre første år i grunnskolen. Ordningen med morsmålsundervisning ble holdt på samme nivå som tidligere. Prioriteringa av nasjonalspråket framfor talespråket eller hjemmespråket sto fast. Innholdsmessig skulle oppmerksomheten fortsatt konsentreres om samfunnsforhold i hjemlandet.

Det ble imidlertid også antydnet en organiseringsmodell bygd opp omkring ”innføringsklasser”, som kunne gi så mye støtteundervisning i og på norsk som mulig, samtidig som elever ved enkelte skoler også skulle få morsmålsundervisning og ”støtteundervisning på morsmålet” (jf. tospråklig fagopplæring). Støtteundervisninga i norsk ble omtalt som ”norsk som fremmedspråk”.

Rundskriv F-90/80 ble så stående uendret fram til mønsterplanen av 1987 satte en ny dagsorden for opplæring av minoritetsspråklige elever. Den inneholdt egne fagplaner for norsk som andrespråk og for morsmålsopplæring. Samtidig ble tospråklig fagopplæring i begge planene framhevet som et viktig virkemiddel i fagopplæringa, ut fra begrunnelser som er formulert i internasjonal litteratur:

... teachers who share minority pupils cultural and linguistic backgrounds will be more fulsome for minority pupils reactions, and more competent in adjusting instruction to the pupils educational needs.

[Dette gjelder ikke bare for tospråklig fagundervisning,] ”but also in introductory literacy teaching, and even if teaching is conducted in the majority language” (Au & Jordan 1981, Romaine 1995:280).

Tospråklig opplæring har altså den åpenbare fordel at lærer – elevsamarbeidet kan veksle mellom morsmålet og norsk, slik at læreren kan tilpasse vanskegraden på lærestoffet til elevenes beherskelse av begge sine språk, og til enhver tid utnytte det språket som er sterkest i relasjon til den aktuelle utfordringen. Dette kan skje ved hjelp av en tospråklig lærer alene eller av en norskspråklig og tospråklig lærer sammen. Gjennom tospråklig fagopplæring kan en fremme ferdighetene i andrespråket ved hjelp av morsmålet, samtidig som den faglige forståelsen kan sikres ved hjelp av begge språkene. Studier, bl.a. undersøkelsene til Thomas & Collier, tyder da også på at tospråklig fagopplæring kanskje er den beste form for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. I så fall vil tospråklige lærere være en helt avgjørende ressurs for å skape et likeverdig tilbud for minoritetsspråklige elever, forutsatt selvfølgelig at de tospråklige lærerne er like godt kvalifiserte både faglig og pedagogisk som sine norskspråklige kolleger (Engen 2009, Fillmore 1986, Thomas & Collier 2002:333).

### **Tospråklige læreres status og rolle etter M87**

For ”morsmålsinstruktørene” (se ovenfor) var imidlertid betingelsen om kvalifikasjoner på ingen måte forutsatt, for morsmålsinstruktøren skulle ikke bedømmes etter de samme kvalifikasjonskrav som norske lærere. For å bli morsmålsinstruktør var det nok å være en utenlandsk person som hadde gode ferdigheter i sitt språk og hadde avlagt tilfredsstillende norskprøve, og det ble ikke krevd pedagogisk utdanning.

På tross av at morsmålet fikk egen fagplan i M 87, ble ikke morsmåls-læreren nevnt spesielt. Rundskriv F 47/87 tok imidlertid i bruk stillings-betegnelsen morsmålslærer, og fastslo at morsmålslærerens oppgaver var tredelte. Morsmålslæreren skulle drive *morsmålsopplæring*, *gi fagunder-visning* og *formidle kontakt og samarbeid mellom skole og hjem* (Standnes 1991). For barnehagene ble det formulert en generell stillingsdefinisjon for morsmålstrenere, som var en parallellkategori til morsmålslærerne i grunn-skolen. I denne stillingsdefinisjonen ble den treleddete oppgaven under-streket, samtidig som myndighetenes forståelse av morsmålstrenernes og morsmålslærernes funksjon ble utdypet (FFB rundskriv P-710 1991:54). Heller ikke i Rundskriv F 47/87 ble det imidlertid formulert kvalifikasjons-krav til morsmålslærere. En nøyde seg med å gi retningslinjer for hvordan en skulle prioritere mellom søkere til morsmålslærerstillinger. Ifølge disse kunne stillingen innehas av:

- a) Søker med godkjent lærerutdanning og eventuell tilleggsutdanning fra hjemlandet
- b) Søker med pedagogisk utdanning fra hjemlandet
- c) Søker med annen høyere utdanning fra Norge eller hjemlandet
- d) Andre egnede søkere

Det som eventuelt fantes av retningslinjer for stillingskategorien på dette tidspunktet, var derfor instruksur utarbeidet på kommunenivå (Jerpseth & Norberg 1991, Standnes 1991).

Hvilke faktiske kvalifikasjoner morsmålslærerne hadde, ble kartlagt av Perly Folstad Norberg i en landsomfattende undersøkelse høsten 1989 (Norberg 1991). Undersøkelsen omfattet 1340 morsmålslærere, 60 % kvinner og 40 % menn, som til sammen dekket 52 av de vel 70 språkene som var representert blant norske grunnskoleelever. De fleste underviste i de tre store innvandrerspråkene, urdu, vietnamesisk og spansk, mens 26 språk hadde mindre enn 10 lærere, og 11 språk hadde bare én lærer.

Av morsmålslærerne som var aktive høsten 1989, hadde 9 % lærer-utdanning som også var godkjent i Norge, 25 % hadde lærerutdanning fra hjemlandet uten norsk godkjenning, 23 % hadde annen høyere utdanning, 21 % hadde ingen høyere utdanning, og 22 % hadde ukjent utdanningsbak-grunn. Bare 3 % av morsmålslærerne hadde fast tilsetting, 19 % hadde opp-sigelig tilsetting, mens hele 78 % var årsvikarer eller timelærere.<sup>3</sup> Noe av det samme var tilfellet i barnehagene. Bare en tredel av morsmålslærerne

hadde altså lærerutdanning, og de som hadde tatt lærerutdanning i hjemlandet, hadde gjerne lite kjennskap til norsk skoletradisjon. Av de øvrige morsmåslærerne hadde, som tallene over viser, noen høyere utdanning, men ikke formell lærerkompetanse, og noen hadde svak formell kompetanse totalt sett. Dessuten var det en femdel som ikke hadde høyere utdanning, mens en femdel hadde ukjent utdanningsbakgrunn. Dette førte til at den tospråklige fagopplæringen, som fant sted i den ordinære klassesammenhengen, hadde den ukvalifiserte morsmåslæreren som støttelærer, noe som demonstrerte for elevene at minoritetslæreren bare var en assistent for majoritetslæreren (Høgmo 1990, Myklebust 1992). Tospråklige lærere fikk dermed en underordnet og vanskelig posisjon i skolen.

I Rundskriv F-47/87 hadde det blitt understreket at en skulle foretrekke søkere med godkjent lærerutdanning eller pedagogisk utdanning fra hjemlandet. Likevel var det ekstremt vanskelig å få godkjent pedagogiske utdanninger fra andre land enn de nordeuropeiske, og dermed tilsvarende vanskelig å bygge ut utdanning fra hjemlandet med kvalifiserende tilleggsutdanning fra Norge (Standnes 1991). På sentralt initiativ hadde det dessuten vært få eller ingen systematiske tiltak av noe omfang for å gi tilbud for å styrke lærernes kompetanse. Ved noen høyere utdanningsinstitusjoner hadde det riktignok fra begynnelsen av 1980-tallet vært enkelte kompetansehevingstilbud i norsk som andrespråk eller migrasjonspedagogikk og i beskjeden grad også noen tilbud for morsmåslærere (Engen 1990, Jerpseth 1991, Kulbrandstad 1992). Men noen egentlig satsing på utdanning av tospråklige lærere hadde ikke funnet sted.

### **Initiativ nedenfra**

Initiativet til å svare på den utfordringen som en flerkulturell skole og opplæring etter M87 representerte, kom i stedet fra fagorganisasjoner som hadde mange medlemmer blant de tospråklige lærerne. Både Skolenes landsforbund og Norsk lærerlag hadde mange medlemmer som hadde dårlige arbeids- og lønnsbetingelser på tross av mange års erfaring. Mange hadde også ulike grader av formell kompetanse, enten fra hjemlandet eller fra studier i Norge, som de likevel ikke fikk kreditt for.

Initiativet fra organisasjonene hadde som primærhensikt å gi de tospråklige lærerne en kompetanseheving og dermed bedre arbeidsforhold i norsk skole. Men initiativet var også uttrykk for et ønske om å styrke grunn-

skolen som sådan på to måter. På den ene sida ønsket en å utdanne lærere med nettopp den tospråklige kompetanse som den tospråklige fagopp-læringen krever. På den andre sida ønsket en å la de minoritetsspråklige elevene få oppleve at lærerne i skolen ikke nødvendigvis måtte representere den norsk-etniske hvite middelklassen. Som Baker (1996:179) understreker, ligger det et skjult budskap i stabens etniske sammensetning:

Moreover, it is important for both majority and minority pupils especially, and for democracy generally, that minority representatives hold visible positions in the educational system. Recruitment of minority background teachers should therefore be an important aspect of any inclusive ideology. (Se også Banks 2008, 2009.)

Dessuten mente en at det, som en virkning av dette, kunne bli bedre rekruttering til lærerutdanninger blant minoritetsspråklige elever også fra videregående skole.<sup>4</sup>

### **Realisering av tilbud om kompetanseheving**

Initiativet fra Norsk lærerlag og Skolenes landsforbund (representert ved henholdsvis Bjørg Karin Ringen og Gro Standnes og Emerullah Gürsel) resulterte i et samarbeid mellom fagorganisasjonene og representanter fra sju høgskoler, nærmere bestemt Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Agder (nå Universitetet i Agder), Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Hedmark. Dette samarbeidet utviklet seg raskt til et prosjekt som over en toårsperiode (1997 – 1998) arrangerte flere arbeidsmøter / idédugnader med sikte på å utvikle et utdanningstilbud som kunne kvalifisere de tospråklige lærerne for ordinært arbeid i skolen under ordinære arbeidsvilkår. I søknaden til departementet, som ga støtte til prosjektet, hadde organisasjonene pekt på at det handlet om at arbeidstakere skulle kunne bruke sin bakgrunn og sine ressurser. Men det ble også framhevet at det dessuten handlet om ”å bygge opp det norske lærerkorpset som framtidens norske samfunn trenger, et lærerkorps som speiler det samme mangfold som elevgruppen gjør, der det helhetlige lærerteamet bl.a. har erfaringer med det å være minoritet og innehar flerspråklig kompetanse.” (Jf. Ryen 2010.)



I prosjektperioden ble mange tilnærminger og tilbud diskutert:

- Tilbud om korte kurs til lærere som bare manglet tilleggsprøven for å få offentlig godkjenning.
- Studieordninger som hadde som målsetting å gi samme formelle kompetanse for tospråklige lærere som for andre lærere.
- Særtilbud som skulle gi tospråklige lærere kompetanse som morsmåls-lærere eller faglærere i morsmål, kombinert med andre fag.
- PPU med ulike tilbud – til dels mer med karakter av etterutdanning enn av formelt kvalifiserende utdanning.

I perioden 1997–1999 ble det satt i gang flere tilbud. Men ikke alle ivaretok morsmålslæreres mulighet for å få reell kompetanseheving og formell godkjenning som lærer. Arbeidet fortsatte derfor, og i fellesskap utarbeidet Skolenes landsforbund og Norsk lærerlag et forslag til en modell, der følgende momenter ble tillagt avgjørende betydning:

- Opptakskriteriene måtte være klart definerte.
- Søkerne skulle kartlegges individuelt.
- Det skulle gis tilbud om fagstudier.
- Søkerne måtte ha grunnleggende kunnskaper i norsk, og det skulle ikke gis dispensasjon fra kravene til norskkunnskaper.
- Pedagogisk teori og praksis skulle inngå som en del av tilbudet.

Det overordnede målet med utdanningen var å kvalifisere tospråklige lærere som:

- allmennlærere
- førskolelærere med tilleggsutdanning
- faglærere med minst ett fag i tillegg til morsmålet

Studietilbudet måtte dessuten være godkjent, og deltakerne måtte ha garanti for at studiet var kompetansegivende. Det ble også vektlagt at utdanningsmålene i prinsippet måtte være de samme for enspråklige og tospråklige lærere.

Etter hvert ble det i prosjektgruppa enighet om at det ikke skulle satses på noen spesiell variant av allmennlærerutdanningen for den aktuelle søkergruppa. Hovedgrunnen til dette var at det ville innebære at alle studentene måtte

kvalifisere seg som lærere også i norsk for norskspråklige elever, og nettopp dette hadde vist seg å være et nåløye for mange. De studentene som hadde de forutsetningene som skulle til for dette, mente en kunne velge den ordinære allmennlærerutdanningen i stedet. Som et godt alternativ vokste ideen om faglærerutdanning fram, senere ble denne reformulert som en bachelorutdanning med faglærerutdanningen som modell. Dette konseptet hadde flere fordeler:

- En bachelorutdanning / faglærerutdanning har om lag samme faglige nivå og samme kompetansenivå som andre lærerutdanninger.
- Skolerelevant fagkompetanse som er tatt utenfor selve utdanningen, kan konverteres til kompetansegivende utdanning.
- Formell kompetanse i morsmålet kan gis kreditt som skolerelevant – ikke minst i tospråklig fagopplæring
- Norskfaglig kompetanse er ikke avgjørende for å kunne praktisere som lærer – i andre skolefag enn norsk.
- Studiet kan eventuelt utbygges til full allmennlærerutdanning senere, ved å ta de nødvendige studiepoeng i norsk, etter at bachelorgraden er tatt. På dette stadiet kan studenten gjøre seg nytte av den norskspråklige kompetansen som bachelorstudiet har bidratt til.
- Studiet kunne eventuelt også utbygges til full mastergrad

De viktigste fordelene med et tilbud om bachelorutdanning var likevel at det på den ene sida kunne tilpasses en etablert og velprøvd modell for kompetansegivende utdanning til læreryrket, som derfor ikke ville kreve vanskelig og tidkrevende formelle godkjenningsprosedyrer hos sentrale myndigheter. På den andre sida kunne studentene få formell kompetanse for å undervise i de fleste fag i grunnskolen *på* norsk, uten at de dermed måtte oppfylle kravet om å undervise også i norsk.

Etter at en modell for bachelorutdanning etter mye felles innsats var utarbeidet i prosjektgruppa, ble den presentert for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, som etter noe nøling, støttet konseptet. Dette førte til at departementet fulgte opp med å lage en ny kompetanseforskrift. I 2003 kom også tiltak om å øke rekruttering av tospråklige lærere inn i Utdannings- og forskningsdepartementets styringsdokument *Strategiplan. Likeverdigg utdanning i praksis*.<sup>5</sup> Det ble også etablert en stipendordning, som gjorde det mulig for aktuelle søkere som var i jobb, å ta permisjon i forbindelse med studiene.<sup>6</sup> I strategiplanen gis denne begrunnelsen for etablering av utdanning for tospråklige lærere:

Det er særlig behov for å rekruttere flere lærere med minoritetsspråklig bakgrunn til arbeid i skolen: de har en særlig kompetanse i kraft av sin tospråklighet og kulturbakgrunn, lærerstanden bør avspeile befolknings-sammensetningen generelt, og lærere med minoritetsbakgrunn vil kunne være viktige forbilder for elever med minoritetsbakgrunn. (*Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis!*, s. 24. Jf. også Hvistendahl 2009: 181)

Etableringa av tilbudet om tospråklig faglærerutdanning krevde et formalisert samarbeid mellom flere skoler med en viss grad av arbeidsdeling, både fordi de aktuelle søkerne var spredd over hele landet, men med relativt få søkere hvert enkelt sted bortsett fra i Oslo, og fordi den faglige kompetansen på de aktuelle høgskolene i stor grad måtte bygges opp i forhold til søkergruppa. Det var ikke mulig for en enkelt skole alene å tilby hele det spekteret av fag som var aktuelt. Derfor ble ideen om Høgskolen i Norge etablert, som etter hvert tok navnet Høgskolesamarbeidet i Norge, [www.hino.no](http://www.hino.no), med eget styre. Høgskolesamarbeidet fikk også egen godkjenningsrett, denne ble lagt til Høgskolen i Hedmark. I 2005 begynte ca. 350 studenter på studietilbud innenfor dette bachelorstudiet, og de første studentene med full eksamen ble uteksaminert i 2008.<sup>7</sup>

### Krav til kompetanse for alle lærere

Som nevnt over, ble det ikke stilt bindende krav til kvalifikasjoner for morsmåslærere (jf. også NOU 1995:12), og morsmåslærere hadde i mange år, som Nordberg (1991) omtalte det ”en ekstremt svak grad av profesjonalisering”. Denne situasjonen er imidlertid endret gjennom faglærerutdanninga og gjennom forskrift til opplæringslova som trådte i kraft august 2007. Forskriften gjelder både morsmåslærere og tospråklige faglærere.

I forskriftens § 14 – 4, som gjelder krav til morsmåslærere, heter det:

Den som skal tilsetjast som morsmåslærer, jf. opplæringslova § 2-8, må fylle eitt av desse krava:

- Lærerutdanning frå heimlandet til eleven og dokumentert gode norskkunnskapar
- Lærer med same morsmål som eleven: Universitets- og/eller høgskoleutdanning av ei samla lengd på minst 3 år inklusive pedagogisk

- utdanning etter § 14 – 1, og dokumentert gode norskkunnskaper. 1 ½ år av utdanninga må omfatte språket og kulturen til eleven
- Norskspråkleg lærar som ikkje har same morsmål som eleven: Universitets- og/eller høgskoleutdanning i eleven sitt språk som samla utgjør minst 90 studiepoeng, og god kjennskap til den kulturelle bakgrunnen til eleven, i tillegg til pedagogisk utdanning etter § 14-1
- 3-årig faglærerutdanning for tospråklege, jf. godkjent plan. Tilsetjing kan skje for undervisning der læraren har same morsmål som eleven

§ 14–2 er en generell bestemmelse om ulike kvalifikasjonskrav som kan legges til grunn for ansettelse som lærere i grunnskolen. Ett av kravene gjelder spesielt for tospråklige lærere og viser at faglærerutdanninga gjelder som kvalifikasjonsgrunnlag for tilsetting som lærer på alle nivåer i grunnskolen:

Den som skal tilsetjas i undervisningsstilling ..., må fylle eitt av desse krava:

- ... 3-årig faglærerutdanning for tospråklege, jf. godkjent plan. Tilsetjing kan skje for undervisning i fag/på fagområde der vedkommande har minst 30 studiepoeng relevant utdanning.<sup>8</sup>

## Avslutning

Denne historiske gjennomgangen viser at forståelsen for de tospråklige lærerne i norsk skole har vokst fram gradvis, ut fra en erkjennelse av at tospråklige lærere har betydning for de minoritetsspråklige elevenes opplæringsbetingelser. Men vi har samtidig sett at den tospråklige læreren lenge ikke ble sett på som en fullverdig lærer. Først fikk de betegnelsen morsmålsinstruktør, deretter morsmålslærer, og samtidig fungerte de som underordnede assistenter for den norskspråklige allmennlæreren. Begge deler kan ha sammenheng med at de minoritetsspråklige elevenes opplæringsbehov ble svakt ivaretatt gjennom statlige rundskriv, og kanskje anså en at spesielt tilrettelagt undervisning og tospråklige lærere ville bli overflødig i et lengre perspektiv. Dette kan i tilfelle forklare hvorfor det ikke ble iverksatt systematiske kvalifiseringstiltak.

Men det at den tospråklige lærerens status og rolle endret seg lite også da morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ble inkludert i det ordinære læreplanverket i M 87, kan ikke forklares på denne måten. Naturligvis kunne den fortsatt manglende satsingen fra sentralmyndighetenes side henge sammen med at de regnet med at det ordinære og etablerte lærerutdanningssystemet etter hvert ville sørge for tilstrekkelig tilgang også av tospråklige lærere. Mangelen på initiativ kan også være et uttrykk for det som OECD rapporten *Reviews of Migrant Education, Norway* påpeker, at implementering av planer tilsynelatende aldri har vært norske skolemyndigheters sterke side (Taguma, Shewbridge, Huttova, & Hoffman 2009). Uansett tok det altfor lang tid fra det første gang ble gitt formell adgang til å rekruttere tospråklig personale til lærerarbeid i skolen i 1978, til vi i Norge fikk forskrifter og utdanningsmuligheter som kan sikre at tospråklige lærere har både likeverdig kompetanse og likeverdige arbeidsforhold i norsk skole.

Derfor er det viktig at norske utdanningsmyndigheter viste implementerende handlekraft ved å etablere en alternativ kanal til fullverdig lærerkompetanse, når det viste seg at for få minoritetsspråklige studenter lar seg rekruttere til læreryrket via ordinære kanaler. Dette er av avgjørende betydning både for å gi de minoritetsspråklige elevene et best mulig tilrettelagt opplæringstilbud, og for å gi dem mulighet til å oppleve anerkjennelse og identitetsbekreftelse. Men det er dessuten av betydning fordi på den måten får både majoritets- og minoritetsspråklige elever i barndom og oppvekst møte også minoritetsspråklige personer i posisjoner som krever kompetanse og er forbundet med en viss autoritet og status. Dessuten er det viktig at lærerkorpset gjenspeiler det mangfold som gjør seg gjeldende i befolkningen. Dersom en ønsker at flere tospråklige studenter skal begynne på en allmennlærerutdanning, må en derfor kanskje gjøre noe også med denne utdanningens innhold og struktur.

Selv om initiativet på 1990-tallet ble tatt av fagorganisasjonene, og videreutviklet i samarbeid med høyskolene, kan nok utviklingen de siste par tiårene gjenspeile en endring, både hos myndighetene og på grunnplanet i skolen, når det gjelder holdninger til tospråklige lærere og praktiske tiltak. Derfor er det litt paradoksalt at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring gjennom de to siste læreplanrevisjonene har fått en svekket posisjon i skolen, ettersom tilbudet nå er begrenset til den gruppen minoritetsspråklige elevene som har for svake norskkunnskaper til å kunne følge den ordinære opplæringen. En konsekvens kan være at dette minsker behovet for tospråk-

lige lærere, reduserer stabiliteten i deres tilsettingsforhold, og endrer deres oppgaver, i retning av en spesialpedagogrolle, som de ikke er utdannet for å fylle (jf. Øzerk 2007). Dette kan i neste omgang gå ut over rekrutteringen også til bachelorutdanningen. Men det er fortsatt relativt få tospråklige lærere, og det er fortsatt behov for kompetanseheving hos dem som er grunnutdannet. For øvrig er det, som det ble pekt på i *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!*, viktig at lærerstaben avspeiler befolknings-sammensetningen, dessuten er den kompetansen tospråklige lærere bringer til norsk skole av betydning for alle skolens elever.

## Noter

1. Denne artikkelen er en utvidet og omarbeidet versjon av artikkelen "Lærermangfold og flerkulturell opplæring – utfordringer og muligheter for lærerutdanningen" som ble utgitt av NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) i et privattrykt gratulasjonsskrift til An-Magritt Hauges 60 års dag 24. oktober 2009.
2. Etter mønster av denne fagplanen fikk man for øvrig i videregående skole "Alternativ fagplan i norsk" i forbindelse med Læreplanen 1976, som også har hatt stor innflytelse på norskopplæringen for språklige minoriteter i videregående gjennom mange år, og lenge etter at den ble avløst av en plan for norsk som andrespråk i R 94 (Hvistendahl, 2009). (for fyldigere behandling av denne perioden, se Hauge, 1989:65-80; Øzerk, 1992)
3. En undersøkelse gjennomført av Rambøll Management (2008) viser at ansettelsesforholdene er langt bedre i dag, men fortsatt er det stor forskjell i ansettelsesforhold mellom tospråklige lærere og lærere med norsk bakgrunn. Blant de tospråklige lærerne var det 68 prosent som hadde fast stilling, 7 prosent hadde vikariat og 25 prosent var midlertidig ansatt. For lærere med majoritetsbakgrunn var prosenttallene henholdsvis 90, 7 og 3. (Jf. Ryen 2010: 92)
4. Andelen studenter med innvandrerbakgrunn i lærerutdanninga er fortsatt svært lav, i 2005 hadde bare 4 prosent av studentene en slik bakgrunn (jf. *Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis!* 2007)
5. Tiltaket ble videreført i *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!* Revidert utgave 2007.
6. Stipendmidler ble utlyst første gang i 2003. Stipendet gis til morsmålslærere/to-språklige lærere uten formell kompetanse for undervisning i skolen for at de skal kunne gjennomføre utdanning som fører fram til godkjent formell kompetanse. (<http://www.hio.no/content/view/full/67037>)
7. Valenta (2010) har gjennom intervju og spørreundersøkelse til studenter som deltok i eller hadde avsluttet bachelorprogrammet, dokumentert at mange ser sin stilling i norsk skole som klart forbedret, mens andre mener at det ikke har ført til endringer som forventet. Valenta viser også at mange har oppnådd bachelorgraden raskt ved at de har fått innpasset studiepoeng fra hjemlandet eller fra andre land enn Norge.
8. Kravet er likelydende for 1.-4. trinn, 5.-7. trinn og ungdomstrinnet.

## Litteratur

- Au, K.H.P., & Jordan, C. 1981. Teaching reading to Hawaiian children : finding a culturally appropriate solution. I H. T. Trueba, Au, K. H. P. & G. P. Guthrie (red.). *Culture and the bilingual classroom : studies in classroom ethnography*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Baker, Colin 1996. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Banks, J.A. 2008. Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Banks, J.A. 2009. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Engen, Thor Ola 1990. Lærerutdanning/førskolelærerutdanning i et flerkulturelt perspektiv. Forslag til endringer i den pedagogiske utdanninga. Rapport fra et arbeidsseminar arrangert av Sagene lærerhøgskole og Informasjonssenteret for språkundervisning på Sollihøgda den 9–11.05.90. *Kontaktblad for Norsk som andrespråk/fremmedspråk i Norge* (1).
- Engen, Thor Ola 2010. Three major strategies of adaptive instruction for LMI-students. I. Ringen, Bjørg Karin, Ole Kolbjørn Kjørven & Antoinette Gagné (red.). *Teacher diversity in a diverse school – challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 298–313.
- Engen, Thor Ola (2010 in process). Literacy Instruction and Integration: The Case of Norway. *Intercultural Education (European Journal of Intercultural studies)*(1).
- Fillmore, L.W. 1986. Teaching bilingual learners. I M.C. Wittrock (red.). *Handbook of Research on Teaching : a project of the American Educational Research Association* (3rd utg.). New York: Macmillan.
- Hauge, An-Magritt 1989. *Barn i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, Rita 2009. Å bli kompetent og være til nytte. Utdanning av tospråklige lærere. I Rita Hvistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 175–193.
- Hvistendahl, Rita 2009. epostmelding 22.09.09.
- Høgmo, Asle 1990. *Enhet og mangfold. En studie av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo*. Oslo: adNotam.
- Kulbrandstad, Lars Anders 1992. *Utdanning av morsmålslærere og morsmålstrenere for språklige minoriteter*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Jerpseth, Rolf 1991. Morsmålslærere for språklige minoriteter og norsk

- lærerutdanning. I Perly Folstad Norberg (red.). *Lærer uten portefølje. Om morsmåslærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Jerpseth, Rolf og Perly Follestad Nordberg 1991. Morsmåslærere for språklige minoriteter og norsk lærerutdanning. I Norberg, Perly Follestad (red.). *Lærer uten portefølje. Om morsmåslærere for språklige minoriteter*. Trondheim Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Kirke- og undervisningsdepartementet 1974. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1995. *NOU 1995: 12: Opp-læring i et flerkulturelt Norge*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet 2007. *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!* Revidert utgave februar 2007 (1. utg. *Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis!* 2003)
- Myklebust, Randi 1992. *Undervisning på to språk. En analyse av den to-kulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag*. Oslo: Spesiallærerhøgskolen/ Universitetet i Oslo.
- Norberg, Perly Follestad 1991. *Lærer uten portefølje. Om morsmåslærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Rambøll Management 2008. *Kompetansekartlegging – lærere i grunn-leggende norsk, morsmål og tospråklige fagopplæring*. Rapport. Septem-ber 2008. Utdanningsdirektoratet. [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=4011](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=4011)
- Romaine, Susan 1995. *Bilingualism* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Ryen, Else 2010. Tospråklige lærere – hvilken rolle har de i praksis? I Rin-gen, Bjørg Karin, Ole Kolbjørn Kjørven & Antoinette Gagné (red.). *Teacher diversity in a diverse school – challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 87–99.
- St.meld. nr. 107 1975-76. *Om innvandringsstoppen og arbeidet med inn-vandringsspørsmålene*. Oslo.
- St.meld. nr. 39 1973-74. *Om innvandringspolitikken*. Oslo.
- Standnes, Gro 1991. Et skoleeksempel på diskriminering. I P.F. Norberg (red.). *Lærer uten portefølje. Om morsmåslærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt 1991.
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., & Hoffman, N. 2009. *OECD Re-views of Migrant Education. Norway: OECD*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003. *Strategiplan. Likeverdig ut-danning i praksis!*



- Thomas, W.P., & Collier, V.P. 2002. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz: CREDE.
- Utdanningsdirektoratet 1991. *Arbeid med flyktninger, asylsøkere og innvandrere. En veileder til bruk i kommunene*. FFB rundskriv P-710 Håndbok 1991
- Valenta, Marco 2010. Studentenes erfaringer med fagkærerutdanning for tospråklige. I Ringen, Bjørg Karin, Ole Kolbjørn Kjørven & Antoinette Gagné (red.). *Teacher diversity in a diverse school – challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag, 100–116.
- Øzerk, Kamil Z. 1992. *Tospråklige minoriteter : sirkulær tenkning og pedagogikk : presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater*. Haslum: Oris.

Nettreferanser:

[www.hio.no](http://www.hio.no)

<http://www.hio.no/content/view/full/67037>